

## **REFORMA E INNOVACIÓN EDUCATIVA: LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO COMO EJES DE LA INNOVACIÓN**

M. Carmen Sarceda Gorgoso  
**Universidad de Santiago**

En estos momentos en los que la Reforma Educativa está prácticamente implementada en todo el territorio nacional, se hace necesario volver la vista atrás y analizar cómo se están llevando a cabo los procesos de innovación y cómo se están canalizando las diferentes actuaciones que pueden permitir que esta Reforma tenga un reflejo real en los centros escolares.

Tomando como base un estudio más amplio, y desde una concepción de los Proyectos Curriculares como ejes de la innovación, pretendemos ofrecer una visión global de lo que está sucediendo en la realidad, analizando y valorando su proceso de elaboración y desarrollo.

### **1.- LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y SUS SISTEMAS: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL**

No cabe duda de que cualquier Reforma que pretenda ser real, necesita una traslación a las aulas, a la práctica educativa en la cual toma su verdadera dimensión. En este sentido, la innovación educativa se muestra como la piedra angular de cualquier Reforma que vaya más allá de un simple cambio de forma y que pretenda ser efectiva en un desarrollo real en las aulas y en los centros educativos. Como bien señalan algunos autores, las estrategias planificadas para “la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación de un país, con arreglo a un conjunto de necesidades, de resultados específicos, de medios y de métodos adecuados” (Sack, 1981: 43) y que constituyen procesos de Reforma, han de convertirse necesariamente en tentativas, procesos y actividades dirigidas a la mejora cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Escudero, 1983).

En esta misma exigencia incide Marklund (1981), cuando afirma que para que una innovación pueda considerarse como tal ha de suponer un cambio cualitativo en las prácticas educativas.

Escudero (1986b), tomando como referencia un trabajo de Bolam (1975) describe los diferentes componentes implicados en el proceso de innovación, destacando tres sistemas: *Sistema de Innovación*, *Sistema Agente de Innovación*, y *Sistema Estratégico de Apoyo a la Innovación*. En esta línea, Rosales (1991) realiza un valioso reconocimiento hacia la importancia que adquiere el profesorado, cuando señala que “en el fondo de todos los sectores de *innovación de la enseñanza* (...) subyace la necesidad *de renovación del papel del profesor*. Es evidente que una serie tan significativa de cambios no pueden llevarse a cambio sin una modificación sustantiva en la función del profesor que es, en último término, quien puede hacerlos operativos proyectándolos sobre la realidad cotidiana de la enseñanza”.

Es el *Sistema Agente de Innovación* en el que nos centraremos, y que estaría compuesto no sólo por los profesores, sino también por los centros educativos considerados globalmente. Es el propio centro, con unas estructuras, valores, cultura y organización determinada, el marco que sirve de contexto a la innovación. Y no cabe duda de que los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación de PCCs se convierten en ejes de esta innovación.

## 2.- LOS PROYECTOS CURRICULARES EN LA REFORMA EDUCATIVA

### 2.1- La opción por los niveles de concreción

Con el fin de la mejora de la calidad del sistema educativo, y en lo que se refiere al currículum, en la L.O.G.S.E. se opta por un marco curricular determinando, que sea coherente y no presente rupturas entre las distintas etapas educativas; que pueda y deba orientar la práctica educativa sin determinarla de todo; que garantice unos mínimos comunes para todo el territorio nacional, al mismo tiempo que permita la adecuación a las características propias del contexto de cada centro, y que posibilite la autonomía e iniciativa profesional de los docentes; es decir, un modelo opuesto al del sistema anterior, en donde el currículum, plasmado en los Programas Oficiales, dejaba poco margen de actuación al profesor y al centro. En esta tensión entre centralización y descentralización del currículum, se ha optado hacia la descentralización, “hacia el reconocimiento y potenciación de los centros y profesores en su reelaboración, adaptación, concreción, aplicación y control, hacia la apelación a que la oferta educativa resulte más contextualizada y sensible a las necesidades locales y a las características de los entornos concretos y particulares en los que viven y a los que pertenecen los alumnos y alumnas de un centro” (Escudero, 1994: 16). En base a estos criterios, se justifica la elección de un currículum *básico*<sup>1</sup>, articulado en diferentes *niveles de concreción*, de manera que se respeten y combinen las responsabilidades que Ministerio, Comunidades Autónomas y centros educativos detentan en cuestiones curriculares, de forma que, desde lo más general, a lo más específico, se responda a una mejor adecuación a la realidad educativa en busca de una enseñanza de mayor calidad. Estos niveles quedarían representados en el gráfico de la página siguiente.

El primer nivel vendría dado por el Diseño Curricular Base, competencia del M.E.C. y Comunidades Autónomas, y establecería el currículum con los mínimos establecidos con carácter obligatorio para todos los centros. A partir de él, los centros elaborarían los Proyectos de Centro, Proyecto Curricular y Proyecto Educativo, en los que adaptarían las prescripciones del D.C.B. a sus características particulares (segundo nivel de concreción). En tercer lugar, y tomando como referencia el P.C.C., se elaborarían las Programaciones de aula, en las que los profesores concretos articularían el proceso de enseñanza-aprendizaje de su grupo de alumnos. Es este segundo nivel (el de los Proyectos de Centro) el que exige una mayor responsabilidad al conjunto de docentes del centro educativo, ya que implica y hace necesario un trabajo en equipo de la totalidad del profesorado, en el que la reflexión conjunta sobre la práctica se convierte en requisito imprescindible para la innovación.

---

<sup>1</sup> Entendemos por *Curriculum básico* “aquellas actividades o estudios que todos los alumnos deben llevar a cabo” (Kirk, 1989 :33)

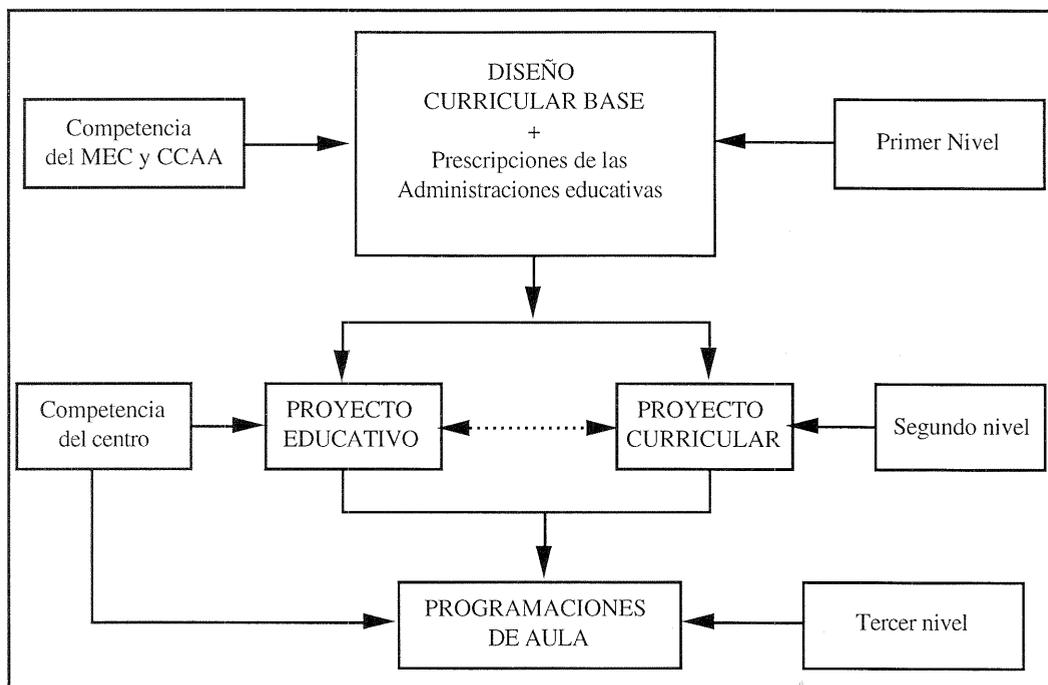
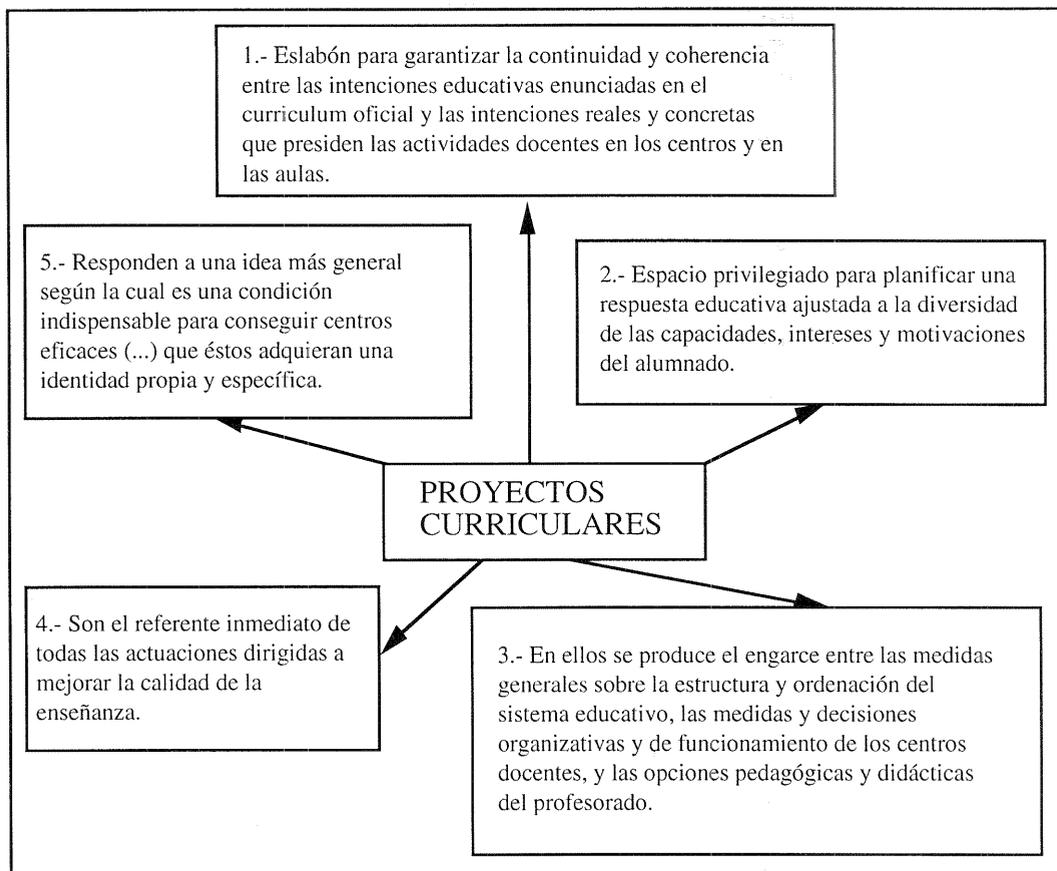


Gráfico 1: Niveles de concreción curricular

## 2.2- Características de los proyectos curriculares de centro

Una revisión de la literatura actual sobre los Proyectos Curriculares de Centro, nos permite constatar la dificultad que pueden presentar estos Proyectos para ser materializados de manera efectiva en las aulas. Sus propias características definitorias, al mismo tiempo que potenciales elementos para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden convertirse en aspectos que dificulten su elaboración y desarrollo. Siguiendo a Coll y Martín (1994) podemos destacar las siguientes (véase Gráfico 2).

Todos estos aspectos, nos llevan a considerar la complejidad de los Proyectos Curriculares de Centro, tanto por las decisiones que implica su elaboración como por el hecho de que éstas han de tomarse de forma colectiva y colegiada entre todo el equipo docente del centro educativo, de manera que “el proyecto curricular sólo podrá ser un instrumento realmente útil para analizar la práctica educativa, reflexionar sobre ella e intentar mejorarla si su elaboración se integra plenamente en el ejercicio de la actividad docente y se concibe como un aspecto inseparable de la misma” (Coll y Martín, 1994: 14).



*Gráfico 2: Aspectos que definen los Proyectos Curriculares  
Elaborado a partir de Coll y Martín (1994)*

### 2.3.- Componentes de los proyectos curriculares

En los Reales Decretos de Currículum 819/1993 de 28 de Mayo y 929/1993 de 18 de Junio, por los que se establece el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Primaria, así como de los Institutos de Secundaria, en los artículos 78 y 97 respectivamente, se señalan las dimensiones que han de aparecer en los Proyectos Curriculares, y que serían las siguientes:

- 1.- La adecuación de los objetivos generales del D.C.B. al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, teniendo como referencia el Proyecto Educativo de Centro
- 2.- La distribución por ciclos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para las distintas áreas

- 3.- Las decisiones de carácter general sobre principios didácticos, así como criterios de agrupamiento de los alumnos y la organización espacio-temporal de las actividades
- 4.- Criterios generales sobre evaluación y promoción de los alumnos
- 5.- Orientaciones para la incorporación, a través de las distintas áreas de los temas transversales
- 6.- La organización de la actividad orientadora y tutorial
- 7.- Criterios para la realización de adaptaciones curriculares
- 8.- Materiales curriculares y recursos didácticos
- 9.- Criterios de evaluación de la práctica docente
- 10.- La programación de las actividades complementarias y extraescolares, en el caso de Infantil y Primaria
- 11.- Las materias optativas en Secundaria
- 12.- La organización de cada uno de los itinerarios en cada una de las modalidades del Bachillerato
- 13.- Las programaciones didácticas de los departamentos en los que se organizan los institutos

La situación queda expuesta, en líneas generales, como se representa a continuación:

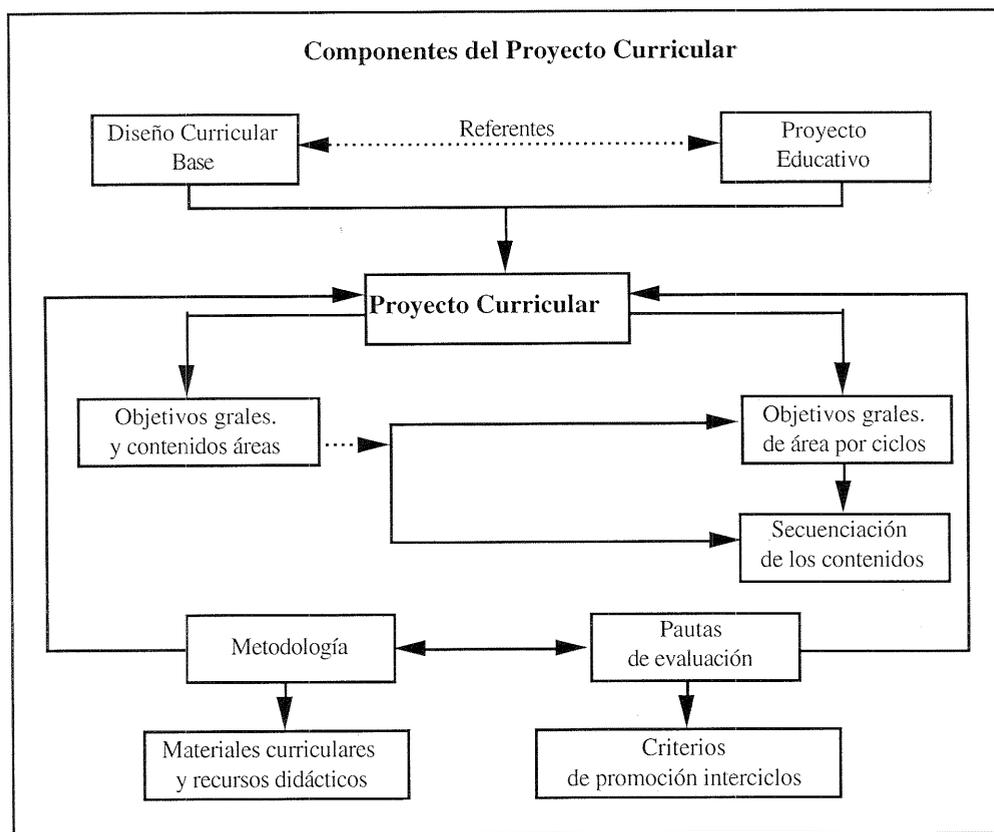


Gráfico 3: Componentes del Proyecto Curricular

Estas dimensiones curriculares se engloban en torno a las *preguntas qué, cómo y cuándo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar*, siendo el Diseño Curricular Base y el Proyecto Educativo de Centro los ejes que posibilitan una reflexión y análisis crítico, de manera que se posibilite que el cambio sea realmente un elemento transformador de la realidad y no se caiga en posicionamientos gerencialistas, de cuyo peligro nos avisa Gimeno (1992) cuando nos advierte que “...producen pocos cambios reales y bastante desilusión”. Necesitamos, pues, esos marcos que ayuden a delimitar y clarificar cada uno de los elementos del Proyecto Curricular, y de esta manera evitar el riesgo de una adopción más o menos directa o mecánica de soluciones preelaboradas.

#### 2.4.- Dimensiones en la toma de decisiones

Para esta toma de decisiones, Del Carmen (1994) propone siete *dimensiones básicas* que guiarán y se pondrán en juego a lo largo de todo el proceso:

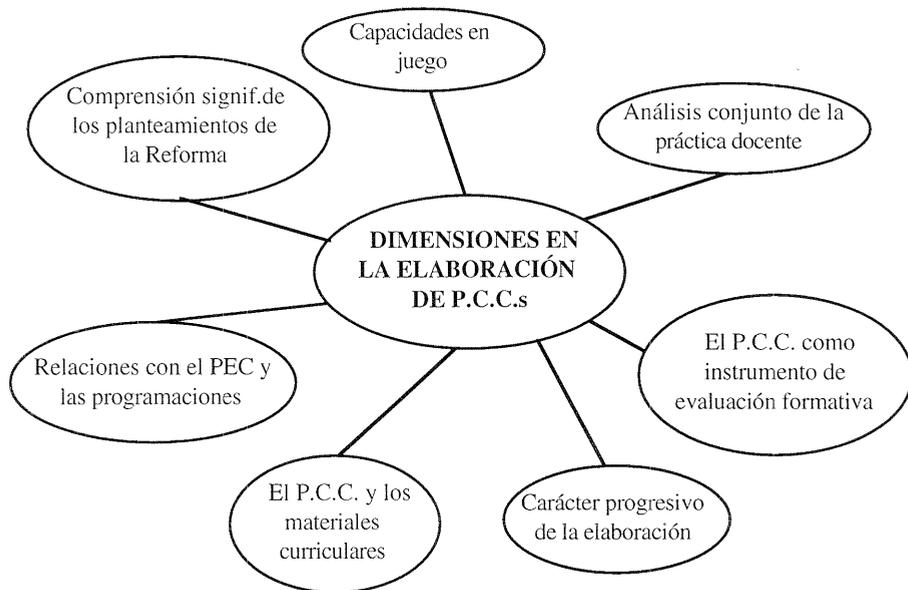


Gráfico 4: Dimensiones en la elaboración de Proyectos Curriculares

La primera de las dimensiones haría referencia al llevar a la práctica determinadas *competencias profesionales* como la capacidad para trabajar en equipo, para analizar críticamente la propia práctica, para reflexionar y debatir sobre ella, llegando a acuerdos y a la elaboración de documentos que sintetizen y organicen los acuerdos y las decisiones tomadas. En este sentido, y de acuerdo con Del Carmen (1994) “de esto se deriva la gran potencialidad de los PCCs como instrumento formativo y de desarrollo profesional”. En esta misma línea, De Miguel (1993) al hablar de los factores que condicionan el desarrollo profesional, señala la importancia del entorno

institucional como elemento influyente en gran medida en ello; así, “en relación con sus actitudes hacia el desarrollo profesional cabe destacar -especialmente- el papel que juega la cultura de la institución en relación con el cambio y la innovación educativa” Sería entonces muy importante, conocer cuál es la idea que se tiene dentro del centro educativo sobre los procesos de cambio, y especialmente sobre cuál ha de ser el papel de docente en ellos, puesto que esto determinará, en gran medida, la actuación del equipo de profesores y, consecuentemente las capacidades que éstos tendrán que poner en juego.

La segunda de las dimensiones consideradas hace referencia a *la comprensión significativa de los planteamientos de la Reforma*; esto es, no sólo conocer cuáles son las líneas básicas de la Reforma, sino también comprender y analizar cuáles son las exigencias que implica para el profesorado a la hora de elaborar su propuestas curriculares, de manera que se puedan modificar los esquemas de actuación particulares de cada docente en beneficio de la creación de alternativas para superar éstos.

En tercer lugar, nos encontraríamos con el *análisis conjunto de la práctica docente*, lo que significaría el debatir y explicitar qué hacemos, en base a qué, cuáles son los fines y objetivos que guían nuestra actuación. Álvarez (1992) manifiesta a este respecto y como condición necesaria para una enseñanza de calidad, que “es indispensable fomentar la conciencia de *comunidad profesional*, en la que fluyan las ideas y las experiencias prácticas entre unos y otros”.

La cuarta dimensión vendría dada por *las relaciones con el proyecto educativo y las programaciones*, puesto que en los niveles de concreción curricular, cada uno de ellos no se considera aislado de los otros, sino que se establecen líneas de unión entre ellos. De esta manera, el P.E.C. sería un primer referente a la hora de iniciar la elaboración de un Proyecto Curricular de Centro, como ya vimos anteriormente, y asimismo, éste orientará las decisiones que se tomen en el tercer nivel de concreción del curriculum, es decir, en el de las programaciones de aula (Antúnez et al., 1992). De esta manera se garantizaría la coherencia y continuidad entre todos ellos.

*El P.C.C. y los materiales curriculares* se constituyen en la quinta dimensión considerada. Si pretendemos un Proyecto propio y adaptado a nuestras condiciones particulares, es necesario que se tomen también decisiones sobre cuáles han de ser los materiales y recursos didácticos. Esto implica en primer lugar un análisis sobre los que se están usando y la valoración sobre cuál ha de ser su papel en el modelo curricular que proponemos, con la consiguiente selección o adaptación de aquellos que consideremos oportunos a partir de unos criterios compartidos entre todo el grupo de profesores.

En sexto lugar, habría que considerar *el carácter progresivo de la elaboración*, ya que no es aconsejable hacer dicotomías entre procesos inductivos y deductivos. Si bien se puede comenzar por las grandes orientaciones y directrices del curriculum oficial, es también muy importante utilizar la propia experiencia y práctica para poner en común puntos débiles y fuertes, problemas planteados, asuntos discrepantes, etc. Para Del Carmen (1994) “lo inductivo y lo deductivo deberían por tanto formar parte de una dialéctica constante, que fuese enriqueciendo de manera progresiva el curriculum de cada centro”.

*El P.C.C. como instrumento de evaluación formativa*, se constituye en la sexta dimensión, lo cual significa entender el propio Proyecto Curricular como una estrategia que, a partir de su análisis y revisión constante, permita ir modificando y mejorando la actuación docente. Como

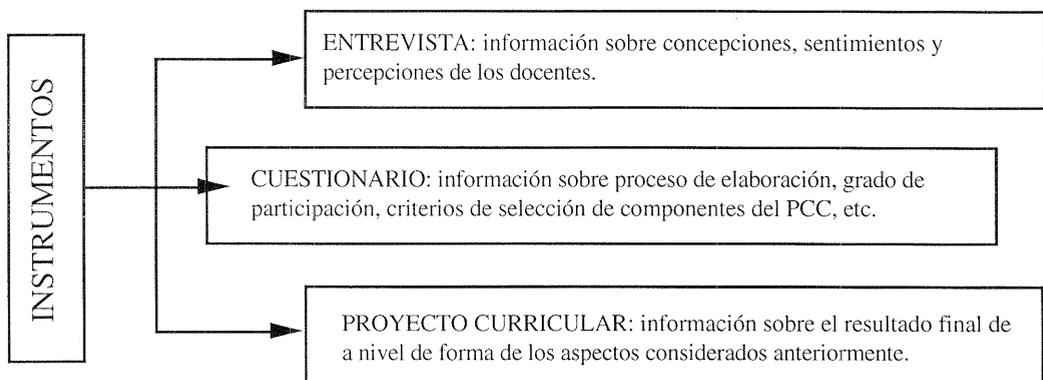
señala Escudero (1994: 186), “si queremos superar la visión de la planificación como algo equivalente a un documento, hemos de entender dicho proceso, más bien, como una dinámica permanente que gira en torno a ciclos sucesivos de fundamentación-acción-reflexión-reconstrucción de la acción”.

En algunos de estos aspectos nos centraremos a continuación. Tomando como base un estudio más amplio dirigido a la evaluación de Proyectos Curriculares (SarcEDA, 1996), trataremos de ofrecer una visión de cómo se está llevando a la práctica la elaboración de estos Proyectos y cuáles son las dimensiones puestas en juego. Éste será el objetivo de las siguientes páginas.

### 3.- DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología utilizada en este estudio se enmarca dentro de un *estudio de caso*. No nos limitamos a conocer simplemente un resultado, sino que tratamos de ir más allá delimitando los factores que están influyendo, valorando su influencia y la implicación en ese resultado, y todo esto tomando como referencia las percepciones que cada uno de los participantes tiene, la forma en cómo valora y construye la realidad en la que se encuentra.

De esta manera, las entrevistas y cuestionarios al profesorado implicado en la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular, así como el propio documento en el que éste toma forma, son los instrumentos que nos aportan la información necesaria para nuestro objetivo:



#### 3.1.- Resultados de la investigación

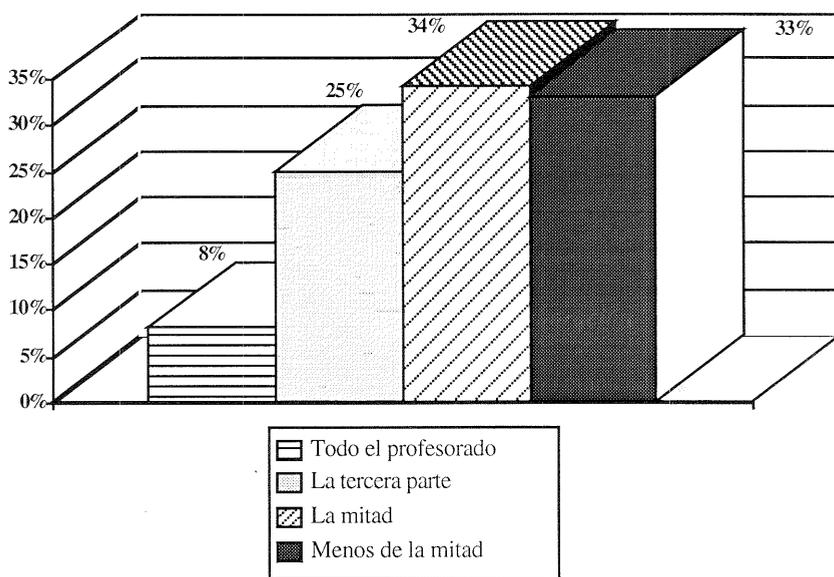
Los datos que se van a ofrecer a continuación estarán relacionados con las siguientes dimensiones anteriormente mencionadas:

- 1.- Participación del profesorado en el proceso de elaboración
- 2.- Selección del contenido del P.C.C.: relaciones con el PEC y las programaciones.

### 3.1.1.- Participación del profesorado en el proceso de elaboración

Aunque los Proyectos Curriculares se elaboran para una etapa educativa determinada, no cabe duda de que la participación del profesorado en su proceso de elaboración ha de pasar por contactos e intercambios con docentes de otros niveles, de manera que la coherencia y el continuum formativo perseguido pueda ser alcanzado de la manera más óptima. De acuerdo con esta premisa resultaba interesante indagar en dos niveles complementarios: la participación del profesorado de la etapa específica, y los intercambios con el resto de docentes.

Si nos centramos en los *participación dentro de la propia etapa*, la información obtenida a través del cuestionario nos permite constatar como la implicación de los docentes fue bastante escasa, afirmándose mayoritariamente que sólo participó la mitad del claustro (34%) o incluso menos de la mitad (33%):



Llama la atención el hecho de que un 8% y 25% de los docentes indican que participó “todo el profesorado” o la “tercera parte”, respectivamente. Completando este dato con la información obtenida a través de las entrevistas, podemos interpretar que esta posible contradicción en las respuestas puede venir dada por la metodología de trabajo en la elaboración del PCC:

*“Se establecieron grupos en base a la gente que estaba apuntada en el curso más la comisión pedagógica del centro, y estos grupos, en base a los diferentes puntos que marca la Ley que debe contener todo P.C.C. se distribuyó el trabajo y se fue elaborando por separado, y luego en reuniones más o menos mensuales se iba confrontando el trabajo a medida que se iba realizando”.*

El organizar el trabajo en grupos, pudo hacer posible que la implicación de los docentes fuera diferente en cada uno de ellos, pudiendo haber profesores con una gran participación y otros que lo hubieran hecho en menor grado.

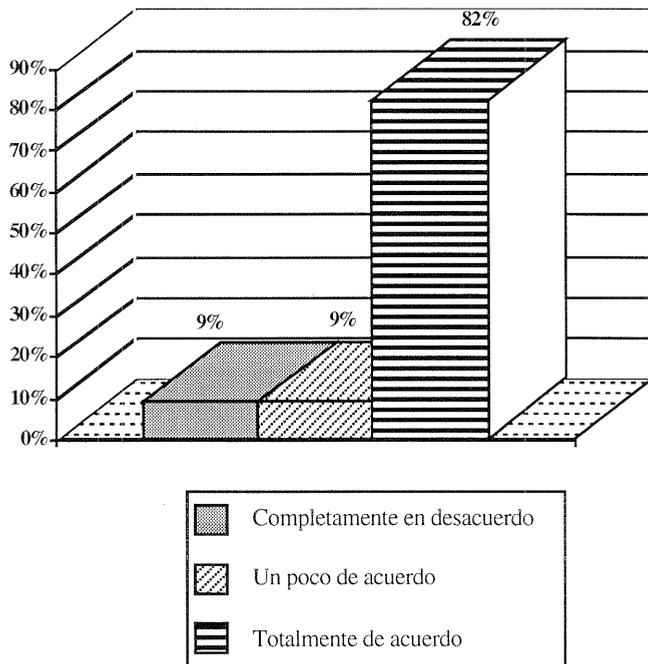
Por otra parte, los intercambios con docentes de otros niveles educativos del centro fue prácticamente nula, tal y como lo manifiestan los propios profesores:

*“En común con los otros, no. En común dentro del Departamento, porque al fin y al cabo, salvo las asignaturas que son transversales, que esas están un poco ahí puestas por imposición, que aún no se sabe muy bien cómo se dejan de dar o no, pues para lo demás se reunió cada Departamento y aclaró... como estamos dando la E.S.O., entonces bueno, hay otros contenidos, otra estructura distinta, se rehizo eso un poco por seminarios”.*

### 3.1.2.- Selección del contenido del PCC

En lo que a esta dimensión se refiere, la información se obtuvo básicamente a través del cuestionario y de las entrevistas. Los ítems que la valoran hacen referencia a objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

- A) Si nos centramos en los *objetivos*, la mayor parte de los docentes señalan que la discusión, análisis y contraste entre los expresados en el DCB y los considerados por los propios profesores en su práctica fue el eje fundamental para elaborar los objetivos de etapa del PCC. Asimismo, éstos se convirtieron en el referente para la toma de decisiones en relación con los demás componentes del PCC, coincidiendo los docentes mayoritariamente (el 82%) en esta afirmación:



- B) En relación con los *contenidos*, y analizando los datos obtenidos, parece ser que la diferenciación entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales fue tema de controversia. Los mínimos conceptuales marcados por la Administración Educativa se les antoja al profesorado difíciles de conseguir teniendo en cuenta su contexto específico:

*“...discusiones gordas en (...) los contenidos conceptuales que hay que tocar. Lo que pasa es que aquí hay varias posturas. Por un lado está el D.C.B., por otro lado está la realidad de los alumnos, ¿entiendes? La Consellería o la Delegación te exige que el D.C.B. hay que cumplirlo, pero si lo cumplimos aquí no pasa nadie”.*

Por otra parte, el carácter propedeúico que los docentes le atribuyen a la ESO como preparatoria de un Bachillerato, hace que el equilibrio entre los diferentes contenidos se les plantee como problemático:

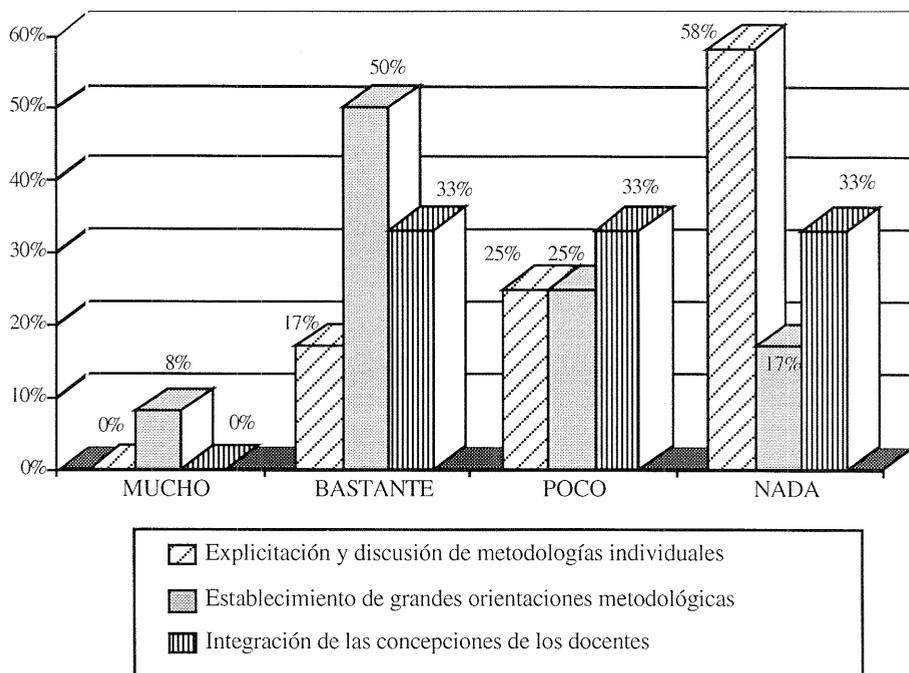
*“Una cosa es trabajar procedimientos en clase y actitudes y algún conocimiento relacionado, y otra cosa es dar conceptos, explicarlos de una forma o de otra, que yo pienso que ahí está realmente el desfase (...). Antes teníamos tres cursos de BUP y uno de COU directamente preparado para la Universidad y tres cursos de BUP en los que se les iba preparando el camino. Ahora los cursos de ESO son de aquella manera. (...) las actitudes y muchos procedimientos yo pienso que intrínsecamente ya se tienen en cuenta.*

*Esto no son clases magistrales, yo pienso que ningún profesor en el instituto da clases magistrales, ya está haciendo procedimientos y actitudes, pero claro una cosa es dedicarle mucho tiempo y otra es adaptarlo a lo que tienes que dar”*

Si nos centramos en la *metodología*, y tomando como base las variables consideradas en el cuestionario referidas al grado de explicitación y análisis de la metodología individual, a la selección de criterios metodológicos generales, y a la integración de la metodología de cada profesor dentro de esos criterios generales, podemos señalar que a éste componente curricular no se le dedicó demasiada atención. Los datos obtenidos nos muestran lo siguiente (véase gráfico de la página contigua).

Parece ser que el establecimiento de grandes líneas metodológicas fue el aspecto que concentró el mayor interés (el 58% de los docentes indican que éste fue “mucho” o “bastante”) y la explicitación y discusión de metodologías individuales fue el aspecto menos tratado (un 83% señalan que se realizó “poco” o “nada”).

Coherentemente con esta información, se nos muestra que la integración de diferentes metodologías acaparó “poca” o “ninguna” atención (el 66% de los profesores afirman esto).



- D) Por último, los contenidos centrados en *la evaluación* y promoción de los alumnos, fueron los que más discrepancias suscitaron y los que más se trabajaron, debido sobre todo a que para los docentes era lo que más urgía concretar para poder desarrollar la propia práctica:

*“... en el proceso lo que más se trataron fueron los procesos de evaluación, porque en aquel momento se necesitaba una cosa urgente, porque como era una cosa tan etérea como que las juntas de evaluación eran soberanas y tal y cual, tuvimos que unificar criterios para eso, para en una evaluación no pasar a uno con seis y otro con dos”*

Fue al mismo tiempo, un tema muy conflictivo a la hora de elaborar el PCC y en el que el profesorado no se da puesto completamente de acuerdo:

*“...sigue habiendo puntos de vista distintos en el profesorado sobre todo en lo que es la Reforma y la forma de evaluar, y la forma de hacer todo. O sea, ha habido discrepancias desde el primer momento y, bueno... Por ejemplo hay unos criterios de evaluación que han sido aprobados hace tiempo, y sin embargo hay gente que está en desacuerdo, en desacuerdo porque unos los ven demasiado amplios, otros demasiado restringidos...”*

#### 4.- CONCLUSIONES

Una vez expuestos estos datos, la primera valoración que surge es que las exigencias que plantea la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro no se cumplen totalmente. De esta manera, los intercambios y participación del profesorado no abarca a todos los docentes, sino a unos cuantos que realmente se implican en el proceso de elaboración del PCC. Lo mismo sucede

con la determinación de los contenidos que ha de incluir. Parece ser que prima lo urgente por lo necesario, y de esta forma los contenidos conceptuales adquieren primacía sobre los demás, la promoción de los alumnos adquiere mayor importancia que los criterios de evaluación, y la metodología es algo secundario.

Las causas que provocan esta situación, tal y como nos lo muestra esta investigación, se situarían en diversos frentes, aunque la poca comprensión de la Reforma y la sensación de desamparo que sienten los docentes, podría ser el elemento desencadenante, tal y como ellos mismos manifiestan:

*“Nosotros el problema que tenemos es que es un centro con ocho grupos de tercero de la ESO cuando no se sabía nada, y cuando llegó esto teníamos terceros, cuartos y nos íbamos enterando de todo a salto de mata. Nos enteramos el primer año en Marzo de que no íbamos a tener exámenes de Septiembre, nosotros, los alumnos y los padres de los alumnos. Entonces estos años fue bastante horroroso y además siempre nos encontrábamos bastante solos porque aquí vino un inspector una vez y nada más. Entonces todo esto crea una situación como de inestabilidad total, de desamparo y tal, que es bastante fastidiada”.*

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1992): “La ética de la calidad”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 199, p. p. 8-12.
- BOLAM, R. (1975): “The management of educational change: toward a conceptual framework”, en A. Martin et al (Eds.): *Curriculum Innovation*, London, Croom Helm, pp. 273-290.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (1994): “Aprendiendo de la experiencia”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 223, p.p. 8-16.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1993): *Evaluación y desarrollo profesional docente*, Oviedo, KRK ediciones
- DEL CARMEN, L. (1994): “Significado y sentido”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 223, p.p. 18-21.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1983): “Nuevas reflexiones en torno a los medios para la enseñanza”, en *Revista de Investigación Educativa*, 1, pp. 19-44.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1986B): “El pensamiento del profesor y la innovación educativa”, en Villar, L. M. (coord.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1994): “La elaboración de Proyectos de Centro: Una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización”, en Escudero, J. M. y González, M. T.: *Profesores y escuela*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, pp. 171-220.
- FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, Chicago, Teacher College Press
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): “Reformas Educativas. Utopía, retórica y práctica”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 209, pp. 62-68.
- KIRK, G. (1989): *El curriculum básico*, Madrid, Paidós/M.E.C.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*, P.P.U., Barcelona.

- ROSALES, C. (1991):** *Manifestaciones de Innovación Didáctica*, Santiago, Servicio de Publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Santiago.
- SARCEDA GORGOSO, M<sup>a</sup> C. (1996):** *La evaluación del P.C.C.: el estado de la cuestión. Un estudio de caso*, Universidad de Santiago, Memoria de Licenciatura.